

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO: APONTAMENTOS DE UM ESTUDO

MARIA ELISA SOUSA

O estatuto da literatura destinada às crianças e jovens tem sido diferente ao longo dos tempos, como diferentes têm sido a concepção e o estatuto da criança, sendo relativamente recente a sua consideração como pessoa em desenvolvimento, com características específicas, com uma identidade própria, e não como um adulto de reduzidas dimensões.

Na sua faceta escrita, a literatura destinada às crianças aparece apenas no século XVIII. Uma maior projecção e o reforço do seu estatuto no panorama dos *Estudos Literários* ocorrem a partir de meados do século XIX. Este facto relaciona-se de perto com a importância progressivamente concedida aos problemas da educação, em geral, e à escolarização da população, em particular, fruto das transformações que caracterizam o período de tempo referido, no domínio social, económico e educativo.

Regina Zilberman (1989) chama a atenção para o quadro em que surge a literatura infantil, relacionando a sua institucionalização, com o reconhecimento da infância como um mundo com identidade própria, considerado como uma fase de preparação para ascender, no mundo adulto, a um determinado patamar económico, social, cultural:

É a ascensão da ideologia burguesa a partir do séc. XVIII que modifica esta situação: promovendo a distinção entre o sector privado

e a vida pública [...], separando a infância da idade adulta e relegando aquela à condição de etapa preparatória de compromissos futuros [...]. Dentro deste panorama é que emerge a literatura infantil, contribuindo para a preparação da elite cultural [...]. (p. 44)

A crescente alfabetização de crianças e jovens constitui um importante passo na criação de um público específico para a leitura de textos de literatura infantil:

A circulação das ideias iluministas um pouco por toda a Europa, bem como a publicação de tratados de educação e obras várias que difundem novas ideias sobre a socialização e formação da criança estão na base do aparecimento de uma literatura de feição pedagógica destinada aos mais jovens [...]. Estes novos consumidores infantis e juvenis vêm engrossar um público leitor que aumentara consideravelmente durante o século XVIII. (Gomes, 1998: 10)

Outro factor de sedução para aquela literatura reside nas potencialidades que o desenvolvimento tecnológico encerra — a produção de livros em maior número torna-os mais acessíveis e os recursos gráficos utilizados transformam-nos em objectos cada vez mais apelativos. Estamos na era em que a criança e a sua educação adquirem uma dimensão maior, por mais paradoxal que pareça, pois

Na segunda metade do século XIX e sobretudo no século XX, mau grado os milhões de crianças mortas pelas guerras, pela fome, pelo ódio e pelo fanatismo, difundiu-se e tornou-se universalmente reconhecida, pelo menos em teoria, a ideia de que a criança e a sua educação constituem valores cimeiros da Humanidade. (Silva, 1981: 14)

Apesar da relação pouco confortável entre Literatura e Educação, dificilmente serão postos em questão o papel e importância da literatura, e mais especificamente, da literatura para crianças, na formação da criança. A este propósito,

parecem-me elucidativas as palavras de Vítor Aguiar e Silva (1981):

Com efeito, a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores. (Silva, 1981: 14)

Literatura, educação e sistema de ensino são realidades praticamente indissociáveis, nomeadamente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua materna, contribuindo para entender a língua em que se pensa e fala como jogo, espaço de exploração, de liberdade, lugar de fantasia e fruição, pois «aprender a conhecer a língua materna, os seus mecanismos sintácticos, semânticos e pragmáticos, equivale a modelizar de modo mais consciente e livre o mundo» (Silva, 1981: 14-15). E na verdade, o ensino da Língua tem-se apoiado em larga medida em textos provenientes da literatura, «na medida em que nela recolhe textos que, entendendo-se como linguisticamente normativos, são também representativos de uma identidade cultural que se pretende apurar e aprofundar» (Reis, 1997: 37).

Na verdade, em contexto escolar, a importância dos objectos de leitura é ainda reforçada pela necessidade de proporcionar o contacto com mundos marcados pela qualidade linguística e literária, para que o acto de ler surja associado a momentos estimulantes, desafiando a escola a transformar a leitura num momento diferente, fazendo dela «um presente. Um momento fora de todos os momentos» (Pennac, 1993) (1).

Como explica Vítor Aguiar e Silva, os textos de literatura infantil não se caracterizam apenas por ter um destinatário privilegiado e explícito, podendo afirmar-se que o «mundo possível dos textos da literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas de excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio» (1981: 12).

É também pela literatura, pelo recurso ao livro como prática quotidiana, que cada indivíduo poderá encarar as obras literárias como objecto familiar, fonte de possíveis respostas para dúvidas e inquietações, oportunidade para buscar o alimento que a imaginação reclama, a agilidade para lidar com uma sociedade repleta de constrangimentos, conflitos e limitações.

Quando a nossa atenção se dirige para a formação de leitores, sobretudo no Ensino Básico, a *Literatura para Infância* assume um estatuto preponderante, pois a qualidade do material que se lê poderá reflectir-se no tipo de leitor a formar. Como assinala Américo Lindeza Diogo (1994), não se pode esperar que a escola transforme cada aluno num artista, num escritor, mas talvez pudéssemos contar com mais *leitores de literatura*. O contacto com um leque variado de obras é fundamental para enriquecer o universo do leitor, do ponto de vista linguístico, literário, cultural. Essas obras são ainda instrumentos pedagógicos significativos para uma prática que se pretende rica, actualizada e iluminada por critérios de qualidade estética e formal, de modo a estimular o prazer de ler, familiarizando as crianças e jovens com universos de escrita diversificados, encarando a leitura como

uma actividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que [...] permite [...] um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade (Zilberman, 1987: 27).

Perspectivando a aula de língua materna como um espaço aberto à pluralidade discursiva, um espaço privilegiado de práticas comunicativas, no qual será desejável a presença de vários tipos de discurso, permanece inquestionável a importância do texto literário pela riqueza e potencialidades que encerra. Esclarecedoras, a este propósito, se revelam as palavras de Fernanda Irene Fonseca:

É óbvio que na aula de língua materna tem de estar presente o discurso literário — e desde cedo e de forma insistente. Não é a literatura um largo complexo de discursos que, até pela sua especificidade e sobretudo pela sua exemplaridade, obtêm um alcance fundamental na projecção e na recreação da «forma de vida» contida na língua? Não é o discurso literário o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua? (Fonseca, 1992: 246)

O texto literário funciona como um instrumento de modelização, pois quando se ouve e/ou lê uma história toma-se contacto com valores, modelos e atitudes que, de algum modo, influenciarão a personalidade do receptor. A narrativa assume, assim, o estatuto de *agente social* ⁽²⁾, veiculando condutas e atitudes que reflectem o que é considerado socialmente correcto em diferentes épocas. Naturalmente que não se esquece aqui a função lúdica dos textos, das histórias, dos contos, da poesia, pois eles também assumem a configuração de instrumentos que permitem distrair, entreter, brincar, jogar. E este jogo é igualmente um auxiliar fundamental no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pelas projecções, simulações e interiorizações que permite.

É também o texto literário que permite à criança a participação em mundos diferentes do seu, permite a familiarização com formas de linguagem e de discurso mais complexas, o que lhe permitirá desenvolver as suas próprias competências. E este acesso a outros patamares, esta familiarização cabe ainda em larga medida à escola. Pois, se efectivamente se adopta uma visão ampla da ligação escola-realidade-sociedade, não poderemos deixar de entender que esta ligação

faz crescer a responsabilidade da escola, que acaba por se tornar, para a maior parte dos indivíduos (e sobretudo para os socialmente menos favorecidos), a oportunidade por excelência de conhecer e dominar um modo de utilização de linguagem que, não sendo o mais importante numa perspectiva utilitarista, é, no entanto, básico, numa perspectiva correctamente libertadora (Fonseca, 1994: 114).

Mas ler na Escola significa, em muitos casos, ler os textos do manual adoptado. E saber ler significa saber responder aos questionários que acompanham a esmagadora maioria dos textos. Diversas investigações têm revelado que as práticas dos professores têm como suporte essencial o manual escolar, o que permitirá inferir que os textos que estão presentes no quotidiano escolar circulam, sobretudo a partir dos manuais escolares que são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa.

Convirá aqui esclarecer de que falo quando falo de manuais escolares. A noção de manual escolar aqui mobilizada inscreve-se na definição proposta por Choppin (1992) que os entende como objectos utilitários que são utilizados na sala de aula, tendo sido criados para servir de suporte ao ensino de uma determinada disciplina em contexto pedagógico e sendo encarados pela comunidade educativa, nomeadamente professores e alunos, como facilitadores da estruturação dos saberes.

Através do manual, dos textos que o compõem, das actividades sugeridas, do tipo de questões apresentadas, poderemos ficar com uma ideia aproximada daquilo que se lê, da forma como se lê em contexto escolar, dos utensílios que o manual fornece para a construção do conhecimento, perspectivando a formação do leitor.

A predominância da literatura em instrumentos pedagógicos que se destinam ao ensino da língua surge como uma evidência mesmo a partir de uma leitura rápida e flutuante dos textos que figuram nos manuais de Língua Portuguesa do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico disponíveis. Esses textos são em larguíssima maioria textos retirados de obras literárias, quase exclusivamente de autores contemporâneos, e situam-se maioritariamente na esfera da Literatura destinada à Infância e Juventude.

E aqui poderíamos ser levados a inferir que entre os manuais escolares e a Literatura (a Literatura para a Infância) existe uma relação positiva, prenúncio de uma história com fi-

nal feliz. No entanto, se é verdade que os manuais escolares têm contribuído para dar a conhecer textos e autores, não podemos deixar de nos interrogar sobre a utilização que os manuais fazem desses textos e desses autores.

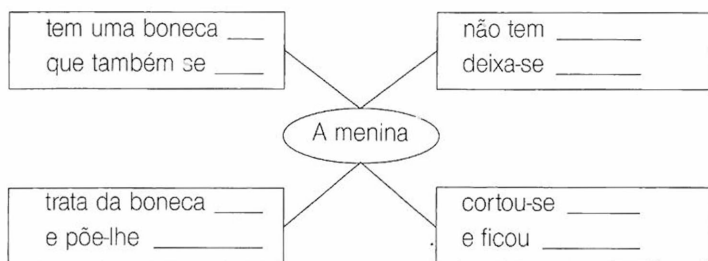
Entramos aqui no modo como são apresentados os autores, os textos e as abordagens propostas. Temos manuais ⁽³⁾ em que a abordagem proposta para os vários textos se circunscreve a esquemas para os alunos completarem, independentemente da matriz textual apresentada. De um modo geral, os elementos em falta estão no texto, bastando copiá-los. No entanto, através dos enquadramentos, os autores reforçam essa ideia em enunciados do tipo *Completar de acordo com o texto*. Estes esquemas têm, geralmente, no centro uma personagem e é a partir dela que o texto é trabalhado, com um reduzido número de perguntas. A este último aspecto não será alheia a reduzida dimensão dos textos e a sua excessiva simplicidade, quer ao nível do vocabulário quer da estrutura dos mesmos. Quando o texto oferece alguma opacidade ⁽⁴⁾, os autores do manual encarregam-se de transformar em transparente e único o que seria passível de múltiplos sentidos, nomeadamente quando apresentam poesia. A título de exemplo, poder-se-á citar o poema de Luísa Ducla Soares cujo trabalho sobre o texto consiste em completar com palavras do texto um esquema centrado na *menina* e responder a um questionário de verdadeiro/falso/talvez. Uma *menina* «criada» talvez pelas inferências dos autores do manual, uma vez que no texto ela não existe, como se poderá verificar:

O Penso

*Cortei-me no dedo
Fiquei a sangrar.
Mas não tenho medo
Deixo-me tratar!
Com o penso lavável
que a mãe aplicou*

o sangue parou.
 Não é formidável?
 A boneca às vezes também se magoa
 E dói-lhe imenso.
 Mas fica logo boa,
 Porque eu já sei: ponho-lhe um penso!
 (Luísa Ducla Soares)

1 — Completar de acordo com o texto.



2 — Assinalar V (verdadeiro), F (falso) ou T (talvez).

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| A mãe aplicou o penso na ferida. | <input type="checkbox"/> |
| O penso não fez parar o sangue. | <input type="checkbox"/> |
| A boneca tinha cabelos louros. | <input type="checkbox"/> |
| A menina tinha muitos brinquedos. | <input type="checkbox"/> |

Uma outra atitude em relação aos textos assume a configuração do que se poderá designar por uma nova mancha do texto original. Por exemplo, a partir de um texto narrativo, os autores desenharam um outro texto, dividindo-o em partes e ilustrando cada uma delas com uma. Foram alvo deste tratamento ⁽⁵⁾ um texto de Álvaro Magalhães (p. 48) e outro de Sérgio Godinho (p. 68), retirados de *O Homem que Não Queria Sonhar e Outras Histórias* e *A Caixa*, respectivamente. Em ambos, o que

se consegue é um desvio do texto original, empobrecendo o significado dos textos de autores que têm na exploração dos limites da linguagem, na multiplicidade de sentidos, no jogo das palavras, no *nonsense*, traços distintivos da sua escrita. Os questionários que surgem sobre estes textos reforçam os limites impostos, tornando linear o que poderia despertar interrogações, obrigando a ler de uma única forma os textos em questão.

Relativamente aos autores e fontes de autoria, deparamos com manuais escolares que, a par dos textos de autores consagrados pelo cânone literário, apresentam textos de alunos, textos dos autores do manual e textos sem indicação de autor. Eis um exemplo de um texto sem autor:

Ver televisão? Que Maravilha! (p. 92):

Ver televisão? Que maravilha! Estarmos em casa, carregarmos num botão e termos som, imagem, movimento.

No entanto, ver televisão também tem os seus perigos, se não tivermos certos cuidados. (6)

A observação do texto e do contexto em que surge leva a concluir que o mesmo parece ter sido feito para responder a uma necessidade. A ser verdade a suposição que aqui se faz, parece legítimo afirmar-se que só na aparência estes textos não têm autor, pois alguém os construiu, eles serão, porventura, e uma vez mais, a voz dos autores do manual.

Aparecem ainda textos que apenas apresentam como informação da sua origem o adjectivo «popular», sobretudo em manuais do 1.º ciclo do Ensino Básico. Um número considerável de textos não indica a fonte/a origem, e quando apresenta qualquer informação, apenas refere o título da obra da qual foi retirado, mas tal informação é omissa em inúmeros textos, sendo raras as ocorrências de exemplos como aquele que a seguir se apresenta:

Mariana Aguilár, Mariana, na Fronteira do Sonho, col. Edinter Jovem, Ed. Edinter (*Caminhos* 5: 55)

Os autores mencionados são na sua maioria autores da esfera da Literatura para a Infância. Estes são autores de considerável divulgação, embora isso não impeça o encontro com nomes grafados de forma estranha, sobretudo num dos manuais destinados ao 1.º ciclo onde o nome de Sophia de Mello Breyner surge registado como Sofia de Melo Breyner.

O nome dos autores não parece merecer uma atenção rigorosa por parte de alguns autores de manuais escolares, uma vez que além dos exemplos referidos, ocorrem ainda casos em que o mesmo autor surge no mesmo manual designado de diferente forma. Como exemplos, poderei referir António Manuel Couto Viana que figura também como Manuel Couto Viana e António Manuel C. Viana; Luísa Ducla Soares que é referida igualmente como Maria Luísa D. Soares. Outro exemplo é o do poeta António José Fortes que consta como António José Forte e António Forte.

Saliente-se ainda a confusão entre autor, editor, colecção: *Enciclopédia Luso-Brasileira*; *Verbo Juvenil* (adaptação); 365 *Histórias*; 356 *Histórias de Encantar*; 365 *Histórias de Encantar*. O último exemplo é paradigmático no que se refere ao rigor (falta de) na indicação das fontes, conseguindo referenciar a mesma obra de três modos diferentes — apenas o último está correcto.

Ainda em relação à fonte, poder-se-á constatar que num ou noutro caso, os autores referem tratar-se de um texto adaptado, embora não seja claro em que consiste essa adaptação, pois não são fornecidas informações prévias pelos autores do manual, nem o texto apresenta marcas dessa adaptação. Um dos textos que surge com a menção de *adaptado* é da autoria de Sophia de Mello Breyner, retirado de *A Menina do Mar*. Ao observar o texto e ao confrontá-lo com o original, conclui-se que *adaptação* aqui significa adulteração do texto original, pois os

autores não se coíbem de lhe acrescentar dois curtíssimos parágrafos:

*E peixes muitos peixes, de todas as cores e tamanhos.
É assim o fundo do mar* (p. 84)

Em nenhuma das versões originais consultadas surge este diálogo — que nem sequer é assinalado como tal no texto do manual (o restante texto também não surge assinalado como um diálogo, tal como está no original).

Sobre esta questão da adulteração dos textos, talvez seja pertinente reflectir com Ivo Castro (1977) quando convoca o papel e importância da «crítica textual», como disciplina fundamental para «localizar e explicar, para depois eliminar, as falhas de transmissão de texto para texto, que os corrompem e os tornam indignos da confiança do leitor» (p. 147). De facto, não basta que um texto esteja impresso para lhe ser conferida dignidade, é necessário que ele seja fiel ao original produzido pelo autor. Um texto impresso com todos os rigores gráficos pode revelar-se «uma má versão, carregada de gralhas e deturpações, do texto original que saiu das mãos do autor (quando ainda for possível conhecer esse original)» (Castro, I, 1977: 148). E esta é, como já referi, uma situação em evidência nos manuais escolares, sobretudo os que se destinam aos primeiros anos de escolaridade.

A contrastar, ainda, com a marcada presença de textos literários, existe o que se poderá considerar uma certa desvalorização da instância autor. Dos autores, por norma, diz-se o nome e nada mais. Nomes que se vão repetindo, sobretudo em alguns dos manuais do 1.º ciclo do Ensino Básico, como se o universo de autores, especificamente os que estão ligados à literatura infanto-juvenil, estivesse reduzido há já alguns anos. Ao aparecer apenas o nome dos autores, é como se eles não tivessem rosto, nem algo mais a identificá-los, a conferir-lhes a dimensão de ser humano.

Difícilmente uma criança reterá na memória um nome que se habituou a ver, de vez em quando, no fim de um texto. A Escola não lhe ensinou nada sobre esse nome, não a sensibilizou para o seu papel e importância. E em alguns casos, o leitor nem chega a reparar no nome do autor porque ninguém lhe chamou a atenção para esse pormenor tão significativo. De um modo geral, nos manuais para o 2.º ciclo do Ensino Básico, o panorama é, apesar de tudo, diferente, pois o leque de autores é mais variado, as informações fornecidas e as abordagens propostas contêm traços que, em certa medida, os fazem distinguir dos manuais do ciclo anterior.

A problemática das fontes de autoria não é de menor importância, pois saber, pelo menos, de que obra foi retirado o excerto lido pode motivar para a procura daquela obra e até mesmo de outros livros do mesmo autor, da mesma colecção, sobre o mesmo tema, para referir apenas alguns exemplos. O aluno pode querer, autonomamente, saber o resto da história, aprofundar a informação que o manual lhe oferece e, nesse caso, deparará com uma tarefa árdua, já que, em inúmeros casos, o manual é omissivo relativamente a esses dados.

A opção por caminhos sempre em linha recta, transparentes a todo o custo, ignorando a existência de outras configurações mais complexas, mais difíceis de trilhar, a não confrontação com dificuldades, serão atitudes que em lugar de enriquecer antes acentuam a pobreza, seja ela linguística, literária ou cultural. Por vezes, querer limpar o caminho de obstáculos, ficcionar uma passagem onde tudo seja transparente, pode acabar por impedir o aluno de aceder a patamares qualitativamente mais elevados que o farão ver o mundo com olhos mais «afinados», capazes de explorar a complexidade, a estranheza que esse mundo comporta. Como lembra Aquilino Ribeiro:

É preciso não levar longe a guerra contra o termo menos vulgar. Este pode converter-se em tema de curiosidade; pode penetrar-se a sua significação nada mais que pelo sentido; acabará, uma vez per-

cebido, por fazer parte do cabedal de conhecimentos. Desta forma, pela literatura recreativa, se vai ilustrando o espírito da criança. (Aquilino Ribeiro, *Arca de Noé III Classe*: 161)

Com textos de reduzida dimensão, em que a simplificação é uma constante, sem abordagens significativamente distintas, talvez não seja de estranhar que o leitor que a escola vai construindo ao longo da escolaridade, seja o leitor que progressivamente se vai desencantando com a leitura, à medida que se vai esbatendo o fascínio de ter acedido a uma nova competência: ser capaz de ler. Poderá parecer que estamos perante um paradoxo, mas, em meu entender, só o será na aparência, pois à medida que se desenvolve a competência para construir sentido(s) em interação com o texto escrito, menos se valoriza a dimensão do texto como espaço para pensar, para relacionar e para questionar, para descobrir outros sentidos, criando antes condições para a construção de leitores habituados a automatismos que se vão instalando, familiarizados com o explícito, com o que no texto é linear.

O texto acaba por ser nos casos apresentados um espaço para a linearidade e para a fragmentação. O leitor não só é instado a reconhecer linearmente a informação como a obter uma visão fragmentada do texto, uma vez que as perguntas não são formuladas de modo a conduzir o leitor a obter uma visão global do texto.

Em manuais destinados ao 1.º ciclo do Ensino Básico, é recorrente a relação/subordinação da Língua Portuguesa/Estudo do Meio, apresentando os manuais uma divisão temática com títulos que mais não são do que as designações que constam do programa de *Estudo do Meio* — por que motivo não se procede a uma outra estruturação, nomeadamente por temas organizadores cujos títulos remetessem para uma eventual exploração semântico-linguística, no sentido de despertar a curiosidade e alimentar o imaginário.

A inclusão nos manuais escolares de textos diversificados e significativos, nomeadamente os que são produzidos no

âmbito da literatura para a infância, não bastará para esperar que a escola construa leitores competentes, capazes de ler textos diversos, de modos diversos. As propostas de abordagem podem comprometer o eventual cuidado revelado pela selecção dos textos. E comprometem, quer pela sua presença constante (quase excessiva), no que se refere aos manuais do 1.º ciclo do Ensino Básico, quer pela natureza das mesmas. Os percursos de abordagem são semelhantes de texto para texto, seja no 1.º ou no 2.º ciclos, não se verificando aquilo que poderíamos designar por abordagens distintivas, realçando o que de especial, de particular, de característico e essencial existe num determinado texto, ou tipo de texto, neste ou naquele autor.

Formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo (7), atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que constituam desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de receptividade, diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade. Uma sociedade que lê, que sabe e que gosta de ler, aproximar-se-á mais de uma sociedade de índole humanista, com cidadãos mais críticos, mais receptivos à diversidade, à aceitação dos outros e à construção do saber, porque

a leitura é uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam (Castro, 1998: 41).

E ler textos de literatura é também uma forma de aprender que a libertação do Homem passa pela capacidade de aceder à fruição propiciada pelo contacto com textos marcados por critérios de qualidade estética e formal.

Notas

(¹) Quando se valoriza aqui a dimensão da leitura como «*um presente*», uma oferta, assume-se que não se pretende realçar, ou limitar, o carácter festivo da leitura. Considera-se «*um presente*» porque é algo que, dando prazer, há-de ampliar as competências individuais, algo que vai permitir ao indivíduo enriquecer o seu património, do ponto de vista linguístico, literário, estético, cultural.

(²) Cf. Tavares, M.^a Manuel (1984). «O que contamos às crianças?», in AA.VV., *A Comunicação no Quotidiano Português: Colectânea das 3.^{as} Jornadas de Comunicação do ISCTE*, Lisboa, Relógio d'Água.

(³) Os manuais aqui referidos repartem-se pelo 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, situando-se entre o 3.º e o 6.º anos de escolaridade, num total de oito manuais: *Pequenos Leitores 3*, Conceição Marques e Nelson Timóteo, Porto Editora, 1997; *Pequenos Leitores 4*, Conceição Marques e Nelson Timóteo, Porto Editora, 1998; *Um Livro, Um Amigo 3*, Nuno Martins e Vasco Dinis, Edições Nova Gaia, 1998; *Ler... Pensar... Escrever...*, Fraclim Pereira Neto, Edições Nova Gaia, 1998; *Caminho 5*, Fernanda Costa, Luísa Mendonça e Rogério de Castro, Porto Editora, 1996; *Caminho 6*, Fernanda Costa, Luísa Mendonça e Rogério de Castro, Porto Editora, 1997; *O Gosto das Palavras 5*, Artur Veríssimo, Ana Isabel Serpa e Goretti Rodrigues, Areal Editores, 1996; *O Gosto das Palavras 6*, Artur Veríssimo, Ana Isabel Serpa e Goretti Rodrigues, Areal Editores, 1997.

(⁴) O termo aqui utilizado remete para a noção utilizada por Fernanda Irene Fonseca no texto «Ensino da Língua Materna: do Objecto aos Objectivos», in *Gramática e Pragmática — Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (1994). Porto: Porto Editora.

Nesse texto, a autora aborda a questão da opacidade/transparência da língua para sublinhar que o ensino e a aprendizagem da Língua Materna não pode limitar-se aos usos transparentes ou transitivos característicos da comunicação habitual. A autora afirma que [*A pedagogia da língua materna*] *Deve ter também em conta os usos em que a língua, flectindo-se sobre si própria, se opacifica e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e também de fruição* (p. 121).

(⁵) *Um Livro, Um Amigo 3*, Nuno Martins e Vasco Dinis, Edições Nova Gaia, 1998.

(⁶) *Pequenos leitores 3*, Conceição Marques e Nelson Timóteo, Porto Editora, 1997.

(⁷) Considera-se aqui processo educativo numa acepção ampla, ultrapassando os muros da escola, abrangendo todos os que são responsáveis pela formação de seres em crescimento, nomeadamente a família e as instituições locais, sobretudo as bibliotecas municipais e as autarquias, estimulando e valorizando o trabalho colaborativo, a parceria como estratégia para responder a questões complexas, cujas respostas possíveis são multidisciplinares e multidimensionais.

Referências bibliográficas

Amor, Emília (1993). *Didáctica do Português — Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Barreto, Garcia (1998). *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Bettelheim, Bruno e Zelan, Karen (1983). *La Lecture et L'Enfant*. Paris: Éditions Robert Laffont.

Castro, Rui Vieira e Sousa, Maria de Lourdes (1998). *Entre Linhas Paralelas — Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.

Choppin, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Éditions Hachette.

— (1999) «Les Manuels Scolaires — De La production Aux Modèles De Consommation». In *Manuais Escolares — estatuto, funções história* (Castro, Rui Vieira; Rodrigues, Angelina; Silva; José Luís; Sousa, Maria de Lourdes. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Diogo, Américo António Lindeza (1994). *Literatura Infantil — História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.

Eco, Umberto (1993). *Leitura do Texto Literário — Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.

Fonseca, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática — Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

- Fonseca, Joaquim (1992). «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos». In *Linguística e Texto/Discurso — Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: ICALP.
- Foucambert, Jean (1994). *La Manière d'Être Lecteur*. Paris: Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel.
- Gomes, José António (1996). *Da Nascente à Voz — Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- (1997) *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Ministério da Cultura.
- Le Boufant, Michel (1998). *Lectures et Lecteurs à L'École*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Pennac, Daniel (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- Poslaniec, Christian (1992). *De la Lecture à la Littérature*. Paris: Editions du Sorbier.
- Reis, Carlos (1997). *O Conhecimento da Literatura — Introdução aos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.
- Rocha, Natércia (1987). *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar (1981). «Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil». In Sá, Guimarães de, *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Sim-Sim, Inês (1995). «Desenvolver a linguagem, aprender a língua». In Carvalho, Adalberto Dias (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Zilberman, Regina (1987). *A Literatura Infantil na Escola*, 7.^a ed. São Paulo: Global Editora.

